

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO

FACULTAD DE FILOSOFIA Y LETRAS

COLEGIO DE PEDAGOGIA

UNA PROPUESTA DE FORMACION DE PROFESORES

DE NIVEL MEDIO SUPERIOR Y SUPERIOR



FACULTAD DE FILOSOFIA
Y LETRAS
COLEGIO DE PEDAGOGIA
COORDINACION

Vº Bº
M. E. G.

Vº Bº
Graciela Cep...

Trabajo para optar por el título
de Licenciada en Pedagogía.
Hortensia Murillo Pacheco.

México, 1985.



UNAM – Dirección General de Bibliotecas Tesis Digitales Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS © PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis está protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

CONTENIDO

INTRODUCCION

CAPITULO I REVISION HISTORICA ACERCA DE LA FORMACION DE PROFESORES EN LA UNAM.

- 1.1 Aspectos Generales
- 1.2 Centro de Didáctica y Centro de Investigaciones y Servicios Educativos.
- 1.3 Otras Instituciones dedicadas a la formación de profesores.

CAPITULO II CARACTERIZACION DE LA PRACTICA DOCENTE UNIVERSITARIA.

- 2.1 Consideraciones Generales
- 2.2 Tendencias en la formación de profesores en la UNAM.
 - 2.2.1 Propuestas dentro del marco de la Tecnología Educativa.
 - 2.2.2 Formación de profesores en marcos diferentes de la Tecnología Educativa.

CAPITULO III PROPUESTA DE FORMACION Y ACTUALIZACION DOCENTE

3.1 Panorama actual de la docencia en el CISE.

3.2 Carácter específico de una propuesta dentro del programa de docencia del CISE.

CONCLUSIONES

BIBLIOGRAFIA

INTRODUCCION

La formación de profesores de nivel superior es una preocupación que está latente en todo el ámbito universitario. Esta preocupación la manifiestan de alguna manera los propios docentes, quienes experimentan la necesidad de replantear, de modificar la forma de hacer docencia, y también las autoridades universitarias, que reiteran en sus discursos la urgencia de atender este renglón. De hecho, en este momento se están realizando acciones concretas para llevar a cabo la formación y actualización de los docentes, por ejemplo en la Escuela Nacional Preparatoria y en el Colegio de Ciencias y Humanidades (Cfr. Gaceta UNAM, Séptima Epoca, Vol: III, núm. 14, febrero 18, 1985).

Asimismo, los estudiantes plantean en diferentes formas y a través de diversas instancias, la conveniencia de introducir cambios en el proceso enseñanza-aprendizaje, porque las formas tradicionales de enseñanza ya no los satisfacen tan fácilmente.

No podemos negar que en diferentes dependencias de la UNAM se han hecho intentos en el sentido de formar y actualizar a los docentes, intentos que varían en cuanto a la estructuración, al enfoque teórico, a la duración, a la

trascendencia, etcétera.

Si bien, cabe aclarar que el número de docentes universitarios que ha tenido acceso a esta formación es muy reducido; asimismo, la mayoría de las propuestas se ubican en el marco de la Tecnología Educativa, por lo que las respuestas que proporcionan a la compleja problemática del proceso enseñanza-aprendizaje son de tipo técnico e instrumental.

Estas propuestas, que tal vez en un principio entusiasmaron a algunos profesores, causaron desaliento cuando se intentó incorporarlas a su práctica docente, ya que se constató que lejos de resolver la problemática, la complican, y obligan a invertir gran cantidad de tiempo y energía que aportan resultados poco alentadores. Frente a esto, las respuestas de los profesores han sido: regresar a la forma anterior de hacer docencia, más simple y menos sofisticada, perdiendo todo interés y confianza en la "didáctica", o bien, ha representado un reto que han enfrentado, buscando otras opciones que superen el marco de la Tecnología Educativa y que tengan mayor fundamentación teórica.

El objetivo del presente trabajo es contribuir con una propuesta de formación de profesores de nivel superior que surge de la reflexión sobre una práctica de varios años en el campo de la formación docente, práctica en constante confron-

tación, por un lado, con el marco teórico que la sustenta y por otro, con la repercusión en la práctica profesional de los participantes.

CAPITULO I

REVISION HISTORICA ACERCA DE LA FORMACION DE PROFESORES EN LA UNAM.

1.1 Aspectos Generales.

"La Universidad Nacional Autónoma de México, tiene por fines impartir educación superior para formar profesionistas, investigadores, profesores universitarios, técnicos útiles a la sociedad... (Art. 1o. Ley Orgánica de la UNAM).

En el presente trabajo se considerará una de las funciones sustantivas que tiene la Universidad: La formación de profesores universitarios.

A partir de 1969 se inician en la UNAM una serie de intentos que apuntan a dicha formación, la que se concreta en la creación del Centro de Didáctica (1969), Comisión de Nuevos Mé^otodos de Enseñanza (1969), Centro Latinoamericano de Tecnología Educativa para la Salud (1973); estas instituciones estructuraron programas de formación que tenían como destinatarios a los docentes universitarios en ejercicio. Estos programas de índole pedagógica-didáctica se inscribieron teórica y prácticamente durante los primeros años de su funcionamiento en la línea de la tecnología educativa. Tuvieron una enorme

influencia para la creación de centros, departamentos, secciones, unidades, etcétera, en algunas Escuelas y Facultades (Facultad de Ingeniería, Facultad de Medicina, Facultad de Contaduría, Facultad de Veterinaria, Escuela de Música, Escuela de Enfermería, Facultad de Economía, Escuela de Odontología, Facultad de Derecho, Facultad de Química).

Es conveniente destacar que paralelamente a la creación de estos Centros, las Divisiones de Posgrado también emprenden acciones con el fin de rescatar uno de los objetivos de las maestrías -formar docentes-, para lo cual se incorporan algunas materias pedagógico-didácticas a los currícula, como son: cursos de Didáctica General, Teoría Pedagógica, Sistematización de la Enseñanza, etcétera. No obstante, al analizar estas propuestas encontramos que los contenidos propios del campo específico de estudio y los referidos al área didáctica están disociados, desarticulados.

En 1972 se pone en marcha el Programa Nacional de Formación de Profesores de la ANUIES, en el que participaron: la Comisión de Nuevos Métodos de Enseñanza y, sobre todo, el Centro de Didáctica. Esa primera institución que proponía cursos a docentes de la UNAM y de otras universidades estatales, dentro de la línea de la tecnología educativa: Sistematización de la Enseñanza, Métodos de Enseñanza, Evaluación del Rendimiento Escolar, Diseño de Planes de Estudio, Enseñanza Programada, etcétera.

1.2 Centro de Didáctica y Centro de Investigaciones y Servicios Educativos.

La participación del Centro de Didáctica en este Programa se inicia con la elaboración y publicación de manuales de didáctica general y didáctica especiales, siguiendo la orientación de los dos métodos y los dos lenguajes del Colegio de Ciencias y Humanidades: Ciencias Experimentales, Ciencias Histórico-Sociales, Matemáticas y Lenguaje. Posteriormente se imparten cursos tanto en las universidades de los estados como en dependencias de la UNAM, teniendo como apoyo básico dichos manuales, que, en términos generales, estaban ubicados en la corriente de la Tecnología Educativa, así como los cursos que se impartieron posteriormente sobre objetivos y evaluación.

En 1974, a partir de la política de descentralización de la UNAM y, por tanto, la creación de las Escuelas Nacionales de Estudios Profesionales en Cuautitlán (febrero de 1974), Acatlán e Iztacala (noviembre de 1974), Aragón y Zaragoza (agosto de 1975), se retoma la preocupación por la Formación de Profesores, de tal manera que desde su fundación, se integran en estas instituciones Centros, Departamentos, Unidades o Programas dedicados a la formación de profesores y al apoyo a la docencia.

Es de hacer notar que los trabajos realizados en este sentido, se basaron en sus primeras etapas, en concepciones y técnicas enmarcadas dentro de la Tecnología Educativa, con ciertas modalidades importantes, derivadas de la concepción modular que era la organización curricular de algunas de ellas. Sin embargo, algunas de estas instituciones, así como algunos centros (v.gr. Centro de Didáctica) se fueron alejando de esa línea, a través de un proceso de teorización y búsqueda de nuevas opciones en el campo de la formación de profesores.

Es así que a partir de 1975 se inicia en el Centro de Didáctica una revisión histórico-crítica del trabajo hasta entonces desempeñado, a la luz de los cuestionamientos que habían hecho algunos docentes que participaron en los cursos, del intercambio con personas relacionadas con el campo de la formación de profesores y de la revisión bibliográfica referentes al tema.

Este análisis condujo a replantear la organización de los programas de docencia y a reestructurar la propuesta en un sentido más amplio y con mayor fundamentación teórica, con un enfoque multidisciplinario y contemplando la vinculación docencia-investigación; Esto, con la intención de profesionalizar la docencia, es decir, en el sentido de hacer del docente un profesional de su práctica, con una formación especiali

zada para enfrentar su tarea.

Este replanteamiento, que realizó conjuntamente el personal académico del CISE, en un intento de construir un marco teórico que apoyara una propuesta más consistente, se concretó en un documento "Notas para un modelo de docencia".* Como resultado de esta conceptualización, aunado a la experiencia que hasta la fecha se tenía, se estructuró el Programa de Especialización para la Docencia, organizado en tres áreas de conocimiento: Ciencias Sociales, Psicopedagogía y Tecnología Educativa.**

Dicho Programa contemplaba tres niveles:

1. Plan Básico de Formación Docente, integrado por el primer núcleo de la Especialización para la Docencia, que abarcaba los siguientes cursos secuenciados:
 - Curso Introdutorio de Didáctica General.
 - Curso de Aspectos Psicopedagógicos de la Docencia

*. Arredondo, Martiniano et al. "Notas para un modelo de docencia". Perfiles Educativos núm. 3. p. 3.

** Cuadernos del Centro de Didáctica, Número Especial, enero-marzo, 1977.

- Curso de Aspectos Sociopedagógicos de la Docencia
- Curso de Aspectos Tecnopedagógicos de la Docencia

Este plan se inscribía en una perspectiva a corto plazo, orientándose a la actualización y capacitación de los profesores para un mejor desempeño de su labor docente.

2. Plan Integral de Formación Docente, con posibilidad de incorporarse al currículum de Estudios de Posgrado -Especialización, Maestría, Doctorado- a solicitud de las Divisiones de Estudios Superiores de Escuelas y Facultades.

De hecho, se trabajó con la entonces Escuela de Odontología, que incluyó este Plan en el currículum de Maestría, y que fue la primera Maestría con vocación docente.

Este Plan se estructuró con los cuatro cursos del Plan Básico correspondientes al Primer Núcleo del Programa de Especialización para la Docencia. Se incorporaron además las Unidades del Segundo y Tercer Núcleo en la siguiente secuencia:

- Laboratorio de Dinámica de Grupos
- Taller de Tecnología Educativa

- Seminario de Implicaciones Sociopedagógicas de la Docencia
- Laboratorio de Docencia
- Seminario de Teoría y Práctica de la Docencia

En cuanto a objetivos, contenidos y duración, este Plan se inscribe dentro de una visión prospectiva de renovación académica a largo plazo.

3. Plan Complementario de Actualización Docente, que planteaba una formación complementaria para los docentes que habían cubierto el Plan Básico y el Integral, en aquellos aspectos específicos de su interés. Así, podría ofrecer un Taller de Expresión oral y escrita, Talleres de Metodología de la Investigación, que propiciarían el ejercicio de la docencia como actividad sistemática y científica. Asimismo, desde la perspectiva de la problemática particular de la ciencia en diferentes áreas del conocimiento, se planteaban cursos de Didáctica Especializada, tales como: Didáctica de las Ciencias Experimentales, Didáctica de las Ciencias Histórico-Sociales, Didáctica de la Matemática y Didáctica del Lenguaje. Además, con la posibilidad de organizar seminarios especiales de profundización en las áreas de psicopedagogía, sociopedagogía y tecnopedagogía.

Estos planes de formación procuran y propician la investigación de la docencia, entendida como el estudio sistemático de su propia actividad de docencia y de los problemas específicos que se les presentan; esto es, dentro de la perspectiva de hacer de la práctica docente un ejercicio de investigación, que implicaría, entre otros aspectos, la investigación de los contenidos propios de la disciplina a enseñar, del proceso de relación de los estudiantes con el objeto de conocimiento y las situaciones grupales en que este vínculo se establece, etcétera.

En noviembre de 1977, el Centro de Didáctica y la Comisión de Nuevos Métodos de Enseñanza desaparecen como tales, para dar lugar a la creación del Centro de Investigaciones y Servicios Educativos (CISE). Este cambio no fue solamente administrativo, sino fundamentalmente académico, ya que el Modelo de Formación de Profesores que se había gestado en el Centro de Didáctica se consolida con la nueva administración, se posibilita la revisión y profundización de los elementos teóricos que lo sustentan.

Para 1978, el CISE realizaba a través de sus cinco departamentos académico-administrativos, las funciones sustantivas de la UNAM: investigación, docencia y extensión, con la participación de todo el personal de las dos dependencias fusionadas.

En un intento por rescatar la experiencia en formación de profesores que ambas instituciones tenían, se estructuran los programas de investigación, docencia y cooperación e intercambio académico.

El Programa de Investigación se organiza en cuatro subprogramas:

1. Sobre problemas de la educación en general
2. Sobre problemas educativos de la UNAM
3. Sobre desarrollo e innovaciones en tecnología educativa
4. Sobre técnicas y métodos de investigación.

En cuanto al Programa de Docencia, se estructuran cuatro subprogramas:

Subprograma 1. Actualización en Ciencias y Técnicas de la Educación, integrado por nueve cursos independientes entre sí, sin formar parte de una secuencia curricular: Didáctica General, Elaboración y Administración de Programas de Estudio, Evaluación del Aprovechamiento Escolar, Diseño de Planes de Estudio, Dinámica de Grupos, Elementos de Metodología, Enseñanza Programada, Imagen Fija y Enseñanza, Teatro y Enseñanza.

Subprograma 2. Formación Básica para el Ejercicio de la Docencia, constituido por los siguientes cursos se

cuenciados:

- Introducción a la Docencia
- Aspectos Psicopedagógicos de la Docencia
- Aspectos Sociales de la Docencia
- Elaboración y Administración de Programas de Estudio

Destinado al personal académico en ejercicio: profesores de carrera, de asignatura; técnicos académicos; estudiantes de posgrado que aspiran a la docencia y a becarios del programa de formación de profesores.

El objetivo era proporcionar elementos básicos para que el proceso enseñanza-aprendizaje se realice en condiciones adecuadas para obtener mejores resultados.

Subprograma 3. Formación Especializada en Ciencias y Técnicas de la Educación. Estaba integrado por las siguientes combinaciones de cursos, a seleccionar una:

- I. 1. Elementos de Metodología
 2. Elaboración y Administración de Programas de Estudio
 3. Diseño de Planes de Estudio
-
- II. 1. Elementos de Metodología

2. Elaboración y Administración de Programas de Estudio
 3. Evaluación del Aprovechamiento Estolar
- III.
1. Elementos de Metodología
 2. Elaboración y Administración de Programas de Estudio
 3. Enseñanza Programada
- IV.
1. Elementos de Metodología
 2. Elaboración y Administración de Programas de Estudio
 3. Imagen Fija y Enseñanza

Este subprograma estaba destinado a formar equipos académicos de instituciones interesadas en generar y reforzar unidades de apoyo educativo.

Subprograma 4. Especialización para la Docencia. Integrado por los cuatro cursos del subprograma 2 más las siguientes cinco unidades didácticas:

- Laboratorio de Dinámica de Grupos
- Elementos para el Diseño de Planes de Estudio
- Seminario de Implicaciones Sociales de la Docencia
- Laboratorio de Docencia
- Seminario de Teoría y Práctica de la Docencia

Este subprograma se ofrecía al personal académico de carrera que además de ejercer la docencia realizara labores de planificación, implantación y evaluación de programas diversos; profesores con funciones académico-administrativas, y estudiantes de las Divisiones de Estudios Superiores. En cuanto a objetivos, contenidos y duración, este subprograma se inscribía dentro de una división prospectiva de renovación académica a largo plazo.

El Programa de Cooperación e Intercambio Académico quedó integrado por cinco subprogramas:

1. Secciones de Didáctica o Unidades de Apoyo Académico
2. Divisiones de Estudios Superiores
3. Instituciones de Enseñanza Superior
4. Cooperación e Intercambio con Instituciones del Sector Público
5. Intercambio y Cooperación con instituciones dedicadas a la Formación de Profesores y al estudio de problemas educativos.

En 1979, se hace un replanteamiento en la organización interna del CISE, quedando estructurado por tres departamentos académicos que corresponderían a las áreas de

conocimiento a partir de las cuales se aborda la docencia: Psicopedagogía, Ciencias Sociales y Educación y Tecnología Educativa. Así, los programas de docencia e investigación sufren ciertas modificaciones, quedando organizado el programa de investigación en cuatro subprogramas:

- Tecnología Educativa
- Psicopedagogía
- Ciencias Sociales y Educación
- Apoyo Académico-Administrativo

El Programa de Docencia queda integrado por cuatro subprogramas:

Subprograma 1. Actualización Didáctica, que se redujo a seis cursos: Didáctica General, Dinámica de Grupos, Didáctica de las Ciencias Experimentales, Didáctica de las Ciencias Histórico-Sociales, Didáctica de la Matemática y Didáctica del Lenguaje.

Subprograma 2. Formación Básica para el Ejercicio de la Docencia. Aunque se conserva el título, se introducen cambios en su organización, además de los cuatro cursos que ya existían:

- Introducción a la Docencia
 - Aspectos Psicopedagógicos de la Docencia
 - Aspectos Sociales de la Docencia
 - Elaboración y Administración de Programas de Estudio
- se agrega
- Laboratorio de Docencia

Subprograma 3. Capacitación en Aspectos Específicos de la Docencia. Tiene como requisito el Subprograma 2; el profesor puede optar por una o varias unidades didácticas de entre las siguientes:

- Curso de Diseño de Planes de Estudio
- Curso de Evaluación Educativa
- Curso de Enseñanza Programada
- Curso de Material Audiovisual
- Laboratorio de Dinámica de Grupos

Subprograma 4. Especialización para la Docencia. Tiene como requisito haber cursado el Subprograma 2, más las siguientes unidades didácticas:

- Seminario de Metodología de la Investigación Educativa
- Laboratorio de Dinámica de Grupos
- Seminario de Problemas Universitarios

- Curso de Elementos para el Diseño de Planes de Estudio
- Seminario de Teoría y Práctica de la Docencia

Además, un curso opcional del Subprograma 3.

Las modificaciones que se introducen a este subprograma son:

- Incorporación de la investigación como una tarea inherente al profesional de la docencia.
- sustitución del Seminario de Implicaciones Sociales de la Docencia, por otro que aborda dentro de la misma área, aspectos más específicos, Seminario de Problemas Universitarios;
- el laboratorio de Docencia se pasa al Subprograma 2;
- se incluye un Seminario de Teoría y Práctica de la Docencia, que viene a plantear la integración y síntesis de todos los aspectos conceptuales revisados a lo largo del subprograma, con la intención de que los participantes elaboren un marco de referencia que les permita introducir modificaciones en su práctica docente y en la institución en donde realizan esa práctica.

Es de hacer notar que en julio de 1979 se inició en el

CISE un "Programa de Capacitación para la Investigación de Profesores Universitarios en Ciencias y Técnicas de la Educación" el cual terminó en agosto de 1980. El programa se inició con un grupo de 25 becarios, dedicados de tiempo completo a este evento. De los egresados de este programa (23), 16 se incorporaron a laborar en el CISE, y los 7 restantes se integraron a unidades de planeación o de formación de personal docente en instituciones de educación superior.

La realización de este programa permitió profundizar en aspectos teóricos muy diversos de la educación, y significó para la institución una etapa muy importante de enriquecimiento y avance en este campo.

Así, en 1980 el programa de docencia sufre nuevas modificaciones, quedando integrado por tres subprogramas:

Subprograma 1. Actualización Didáctica. Siguen siendo cursos no secuenciados, pero se agrupan algunos eventos, hay un aumento en cuanto se llegan a ofrecer, 11 cursos, dado que los cursos que en años anteriores se encontraban en el subprograma 3 (Capacitación en Aspectos Específicos de la Docencia), se incorporaron a este subprograma.

Subprograma 2. Formación Básica para el Ejercicio de la Docencia. Se mantiene igual (5 eventos).

Subprograma 3. Especialización para la Docencia. Sólo sufre un cambio, el Seminario de Problemas Universitarios se vuelve a cambiar por el de Implicaciones Sociales de la Docencia.

En 1981, el programa de docencia se integra con base en tres subprogramas que se crean a partir de la experiencia recogida en el Programa de Becarios y con el apoyo que éstos brindaron al incorporarse como personal académico en todos los departamentos del CISE.

- Subprograma A. Actualización Didáctica. Cursos no secuenciados. El número de cursos de este subprograma se incrementó gracias a la participación de los becarios. Muchos de estos eventos estuvieron planteados como avances o productos de las investigaciones que en ese momento se estaban realizando, v.gr. Seminario de Corrientes Pedagógicas Contemporáneas, Curso de Diagnóstico Institucional, Curso de Teorías de Aprendizaje, Seminario de Problemas Filosóficos de la Educación, et cetera.
- Subprograma B. Formación para el Ejercicio de la Docencia. Quedó integrado por seis eventos, dos de carácter globalizador, el primero y el último; tres eventos que corresponden a enfoques del conocimiento educativo, y uno más de carácter general que intenta intro-

ducir al participante en algunos problemas de la investigación educativa.

- Introducción a la Docencia
- Introducción a la Investigación Educativa
- Aspectos Sociales de la Docencia
- Aspectos Psicopedagógicos de la Docencia
- Aspectos Didácticos de la Docencia
- Laboratorio de Docencia

- Subprograma C. Formación de Recursos Humanos para la Docencia y la Investigación Educativas. Está formado por dos niveles: el primero corresponde al subprograma anterior y el segundo está constituido por cinco eventos académicos:

- . Seminario de Metodología de la Investigación Educativa, cuyo producto terminal sería un proyecto de investigación;
- . Taller de Investigación, con carácter permanente para desarrollar el proyecto;
- . Tres seminarios, elegidos de acuerdo con el proyecto de investigación, de entre varias opciones, que se cursarán simultáneamente al taller de investigación.

En julio de 1982 se inicia otro Programa de Becarios, con el subprograma C, que termina en agosto de 1983. Hasta la fecha, este subprograma no se ha vuelto a impartir, debido básicamente a cambios en la administración del CISE (1983-84), que introdujeron nuevas políticas que no contemplaban el apoyo a la docencia.

Por tanto, de 1982 a la fecha el programa de docencia se limitó a impartir los subprogramas A y B. Se hizo una revisión del Subprograma B en lo que se refiere a los contenidos y al material de apoyo de cada curso, por lo cual se realizaron algunas modificaciones que no tocaron el aspecto conceptual. Se invirtió el orden del segundo y tercer cursos, por considerar que el curso de Aspectos Sociales de la Docencia aporta elementos teóricos que apoyan el curso de Introducción a la Investigación Educativa. El seguimiento de esta reseña histórica nos permite evidenciar entre otras cosas:

- que la propuesta de Formación de Profesores que actualmente sustenta el CISE, se fundamenta en un proceso de reflexión y construcción teórico-metodológica que ha sido revisado y transformado a partir de la confrontación con la experiencia de más de diez años en esta tarea.
- que la propuesta no está acabada, es perfectible, y esto sólo será posible a partir de una evaluación que permita detectar aspectos muy concretos a revisar, y cuya

modificación o cambio sólo puede darse en tanto exista una fundamentación que la sustente.

1.3 Otras Instituciones dedicadas a la formación de profesores.

El Centro Latinoamericano de Tecnología Educativa para la Salud (CLATES, 1973), surge como un proyecto integrado por las siguientes instituciones: Organización Panamericana de la Salud (OPS), que depende de la Organización Mundial de la Salud (OMS); Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Enseñanza Superior (ANUIES); Secretaría de Salubridad y Asistencia Pública (SSA); Comisión de Recursos Humanos para la Salud de la UNAM.

Se inserta en la UNAM, en el área de la salud, justamente en la década de la "innovación" o "modernización" de la enseñanza, con un enfoque ubicado dentro de la Tecnología Educativa, con la intención de proporcionar a los docentes la capacitación didáctica necesaria para explotar al máximo la potencialidad que su formación académica les ha proporcionado.

Dicha capacitación estaba encaminada a: elaborar objetivos de aprendizaje (Bloom, Gagné, Mager); proporcio

nar procedimientos de evaluación relacionados con la teoría de sistemas aplicada a la evaluación; seleccionar medios de enseñanza; elaborar cartas descriptivas, adiestrar en el empleo de técnicas didácticas; conocer el sistema computarizado de evaluación educativa; planear y diseñar un plan de estudios, siguiendo los principales pasos; aplicar los elementos básicos de administración en programas de trabajo.

Para 1980 disminuyó significativamente su acción directa sobre el profesorado, para incrementar sus acciones en la formación de multiplicadores dentro de sus propias instituciones, y la asesoría para la implantación de programas de capacitación.

Hasta ese año conserva la misma estructura, organización y enfoque teórico, pero desaparece este organismo, dando lugar al Centro Universitario de Tecnología Educativa para la Salud (CEUTES), dependiente exclusivamente de la UNAM.

Este cambio de nombre y de organización no llevó a modificar el enfoque, más aún se agregaron eventos dentro de la misma línea, por ejemplo: taller de microenseñanza.

Sin embargo, posteriormente las políticas institucionales abrieron la posibilidad de introducir otras corrientes

tes teóricas, aunque sigue prevaleciendo el enfoque de la Tecnología Educativa. Se han organizado eventos como: Seminario de Corrientes Pedagógicas Contemporáneas; Seminario de Didáctica de las Ciencias Sociales en Salud; Taller de Introducción a la Metodología de la Investigación en las Areas de la Salud y Educativa; Curso de Comunicación Humana Aplicada, etcétera.

En cuanto a otras propuestas de formación docente, se encuentran las siguientes:

B. En la Escuela Nacional de Estudios Profesionales Aragón, existen dos posibilidades:

1. La Maestría en Enseñanza Superior, que hasta el año de 1982 contaba con la siguiente organización:

Primer semestre:

- . Seminario de Teoría Pedagógica
- . Seminario de Sistematización de la Enseñanza
- . Seminario de Sociología de la Educación
- . Optativa

Segundo semestre:

- . Seminario de Diseño de Planes y Programas de Estudio
- . Seminario de Investigación Pedagógica I (Investi

gación y tesis)

- . Seminario de Filosofía de la Educación

Tercer semestre:

- . Seminario de Didáctica de la Enseñanza Superior
- . (Investigación y tesis)
- . Seminario de Investigación Pedagógica II (Investigación y tesis)

Asignaturas optativas:

- . Seminario de Tecnología de la Enseñanza
- . Seminario de Evaluación de Programas Educativos
- . Seminario de Problemas Universitarios
- . Seminario de Psicopedagogía
- . Seminario de Historia de la Educación Superior

En esta propuesta se infiere a partir de los contenidos señalados en cada seminario,* el enfoque de la Tecnología Educativa.

2. Programa de Superación del Personal Académico, que se

* Plan de Estudios 1982, UNAM.

coordina a través de tres instancias: Consejo Consultivo del Programa de Superación del Personal Académico, Coordinación de Pedagogía y Unidad de Planeación.

Este Programa existe desde el año de 1982; está integrado por varios cursos, que se ofrecen a todos los profesores de la ENEP Aragón. Está organizado de la siguiente manera:

- El curso de Didáctica General, que es un requisito obligatorio para tomar otros cursos. Existen cuatro posibilidades, después de este primer curso:
 1. Elaboración de Programas y Enseñanza y Evaluación (curso) y enseñanza de las opciones:
 - a) Evaluación (seminario)
 - b) Diseño Curricular
 2. Dinámica de Grupos y después dos opciones:
 - a) Coordinación de grupos de aprendizaje
 - b) Teorías Psicológicas del Aprendizaje
 3. Comunicación Educativa
 - Taller de Material Audiovisual
 - Taller de T.V. Educativa

4. Filosofía de la Educación, enseguida dos opciones:

- a) Problemas Universitarios. b) Sociología de la Educación.

Los cursos se ofrecen en períodos intersemestrales con base en la información recabada mediante un cuestionario escrito que se les aplica a los docentes previamente, para determinar cuáles son los cursos que demandan, ya sea individualmente o a través de las coordinaciones.

C. En el Colegio de Ciencias y Humanidades existen las maestrías para formar docentes-investigadores:

1. Maestría en Docencia Económica, en la que intervienen: Colegio de Ciencias y Humanidades, Facultad de Economía y Centro de Investigaciones y Servicios Educativos. Está organizada de la siguiente manera:

Primer semestre

- . Teoría Económica I
- . Estadística
- . Matemáticas
- . Introducción a la Docencia

Segundo semestre

- . Teoría Económica II
- . Moneda y Banca
- . Finanzas Públicas
- . Historia del Desarrollo en América Latina
- . Aspectos Psicopedagógicos de la Docencia

Tercer semestre

- . Teoría Económica III
- . Relaciones Económicas Internacionales
- . Historia del Desarrollo Económico de México
- . Política Económica
- . Elaboración y Administración de Programas de Estudio

Cuarto semestre

- . Seminario de Tesis
- . Laboratorio de Docencia

2. Maestro en Educación en Matemáticas. Organización Curricular:

Primer semestre

- . Algebra
- . Geometría

Segundo semestre

- . Teorías del aprendizaje
- . Análisis Matemático

Tercer semestre

- . Didáctica de las Matemáticas
- . Historia de la Fundamentación de las Matemáticas

Cuarto semestre

- . Evaluación Educativa y Estadística
- . Optativa
- . Seminario de Tesis

De las seis asignaturas optativas, cinco son del área de Matemáticas y una es Seminario de Didáctica de las Matemáticas.

- D. En la Facultad de Filosofía y Letras, Colegio de Pedagogía, se encuentra la Maestría en Enseñanza Superior, organizada de la siguiente forma:

Primer semestre

- . 2 Seminarios Monográficos
- . Curso Monográfico
- . Seminario de Investigación y Tesis

- . Optativa (seminario o curso monográfico)

Seminarios de Investigación y Tesis

- . Seminario de Didáctica de la Enseñanza Superior
- . Seminario de Investigación Pedagógica
- . Seminario de Elaboración de Tesis

Seminarios Monográficos

- . Seminario de Filosofía de la Educación
- . Seminario de Organización y Administración de Instituciones de Enseñanza Superior
- . Seminario de Problemas Universitarios
- . Seminario de Sociología de la Educación
- . Seminario de Historia de la Educación en México
- . Seminario de Pedagogía Experimental
- . Seminario de Psicopedagogía
- . Seminario de Teoría Pedagógica

Segundo Semestre

Igual que el primer semestre, más la Tesis de Maestría

Cursos Monográficos

- Didáctica y Metodología de la Enseñanza Superior
- Evaluación de Programas de Estudio
- Temas selectos de Filosofía de la Educación
- Orientación Escolar y Profesional

- Sistematización de la Enseñanza
- Técnicas de Evaluación en la Enseñanza
- Diseño de Planes y Programas de Estudio
- Historia de la Educación Superior
- Psicología de la Educación
- Pedagogía General Contemporánea
- Sociología de la Educación Superior
- Tecnología de la Enseñanza

CAPITULO II

CARACTERIZACION DE LA PRACTICA DOCENTE UNIVERSITARIA

2.1 Consideraciones Generales

La práctica docente universitaria se ha caracterizado, en términos generales, por ser una forma de legitimación y reproducción de las normas, valores y relaciones que establece y determina el tipo de sociedad en la que estamos insertos; es decir, la práctica docente es una práctica social institucionalizada, normada y reglamentada, delimitada y estandarizada.

Las tendencias educativas que han prevalecido en la UNAM han hecho énfasis en el "saber" acumulativo, parcializado y fragmentado, desligado de la realidad social que lo produce, por tanto, ahistórico. La concepción de conocimiento que se sustenta es estática, se le concibe como algo acabado, incuestionable, como una verdad que posee el docente y que los alumnos tienen que repetir, y así en cadena, seguir reproduciendo; se estudia para el futuro una serie de contenidos que poco tienen que ver con el campo de trabajo y la posible inserción profesional.

La revisión de planes y programas de estudio nos remite con frecuencia a una gama de disciplinas y materias que los docentes abordan de manera fragmentada, aislada, sin

ninguna continuidad y relación entre sí, bien por desconocimiento del plan de estudio, o bien porque sus "esquemas referenciales"* lo propician.

El procedimiento de trabajo más generalizado que emplean los docentes universitarios para "transmitir" sus conocimientos es la exposición, la cátedra, el verbalismo, que aunado a una actitud prioritaria (abierta o encubierta) les brindan seguridad y poder. Es una preocupación de los maestros transmitir conocimiento en forma eficaz y oportuna, mantener el orden y la disciplina, y que el status del maestro siga fincado en el "saber".

El predominio del individualismo y la competitividad, propiciado en las aulas por medios de control como las listas de asistencia, exámenes, calificaciones, premios y castigos, es producto de una sociedad en donde se lanza al individuo a un mercado de competencia, donde el éxito es logrado en detrimento de otros. Así, la escuela no puede ser la excepción: la pasividad, la sumisión y la obediencia son los estragos de una práctica social de que durante muchos se ha intentado modificar desmitificando el papel ideológico que cumple la escuela en la permanencia y la legitimación de una sociedad.

* Esquema referencial: conjunto de experiencias, conocimientos y afectos con los que el individuo piensa y actúa.

En este sentido, la escuela no sólo transmite información, sino que instaura comportamientos que responden a una normatividad, y que le son necesarios al sistema social para perpetuarse. De tal manera que la neutralidad en la educación no existe; los docentes son transmisores de modelos, porque intentan de manera implícita o explícita una concepción de hombre, de conocimiento, de aprendizaje y de realidad que se concreta en la forma de abordar su quehacer profesional y fundamentalmente en la dependencia que se propicia en los estudiantes.

..."los alumnos se vinculan de un modo doblemente dependiente: primero, respecto al saber ante el cual se sitúan como consumidores y, segundo, respecto al profesor ante quien toman un papel receptivo".*

Así, los docentes centran su preocupación en el "cómo enseñar", dejando de lado el cuestionamiento respecto a lo "que enseñan" (contenidos) y el "para qué lo enseñan" (finalidad): Intentan implantar en ocasiones contenidos que nada tienen que ver con nuestra realidad y con las necesidades de las mayorías, reforzando así la dependencia científica y tecnológica que sufre nuestro país.

4. García, Guillermo. La relación pedagógica como vínculo liberador en: La educación como práctica social.

Un número considerable de profesores que buscan opciones para mejorar su práctica docente -por lo menos es lo que hemos podido constatar en el CISE cuando se inician los cursos-, tiene una visión fragmentada, aislada, descontextuada de la docencia, centrada en respuestas instrumentalistas, para ejemplificar esto, citaré las expectativas explicitadas por los docentes en un curso de Didáctica General, que coordiné del 12 al 26 de mayo de 1983.

- Que este curso me aporte elementos para:
 - . Poder estructurar, organizar o planear un programa de estudios
 - . Mejorar el aprendizaje de los alumnos
 - . Adquirir los elementos necesarios para poder impartir adecuadamente las clases y obtener resultados óptimos, ya que tener conocimientos es diferente a transmitirlos
 - . Aprender a tener una mejor comunicación con los alumnos
 - . Adquirir metodologías adaptables a diferentes estratos sociales
 - . Aprender a evaluar
 - . Motivar a mis alumnos
 - . Mejorar la relación maestro-alumno
 - . Revisar la docencia como una especialidad
 - . Buscar alternativas a la didáctica tradicional,

fundamentalmente que lleve a una redistribución de los papeles del alumno y del maestro en el proceso de enseñanza-aprendizaje (división del trabajo dentro del aula).

- . Establecer una comunicación y una relación más horizontal con mis alumnos.

Se hizo un análisis con el grupo sobre la significación de estas expectativas y se puntualizó que en todos los docentes existía el mismo planteamiento, el mismo interés:

MEJORAR LA PRACTICA DOCENTE

Sin embargo, hay dos enfoques:

- uno, centrado en una concepción meramente instrumental
- y el otro, con una concepción más amplia y profunda, que parte del análisis y el cuestionamiento sobre las implicaciones sociales que conlleva el ejercicio de la docencia.

2.2 Tendencias en la formación de profesores en la UNAM

Analizando las propuestas de formación de profesores en la UNAM, a partir de 1969, encontramos dos tendencias

claramente definidas^{*}; una inscrita dentro del marco de la Tecnología Educativa, y la otra en marcos teóricos diferentes que intentan superar la visión instrumentalista, partiendo de sustentos teóricos que permitan una visión totalizadora que deleve la trascendencia e implicaciones de la docencia.

2.2.1 Propuestas dentro del marco de la Tecnología Educativa.

Se entiende por Tecnología Educativa "la aplicación de conocimientos organizados o científicos a la resolución de problemas prácticos en la educación".^{**} El mismo autor señala que los aportes a la tecnología educativa surgen de tres áreas del conocimiento principales: la psicología, la comunicación y el enfoque de sistemas.

De acuerdo a este planteamiento, es interesante develar el supuesto teórico-metodológico que subyace en esta exposición científica.

En principio, la Tecnología Educativa es una forma de

* Hirsch, Ana. Clasificación tomada del libro "Formación de docentes-investigadores". p. 62.

** Chadwick, Clifton. La Tecnología Educativa en la década de los 70's.

penetración consciente de los EE. UU. en Latinoamérica, de ahí que haya apoyado una serie de acciones organizadas que se traducen en actividades como las siguientes:

- a) Entrenamiento de recursos humanos -formación de cuadros teóricos y profesionales. Esto ha sido una de las actividades prioritarias. La OEA, ha entrenado por ejemplo a través de su "Proyecto Multinacional de Tecnología Educativa", a más de 600 especialistas y técnicos a nivel de Postgrado en varios países de América Latina, y a más de 6 000 personas mediante eventos de corta duración. Asimismo, a través del ILCE (Instituto Latinoamericano de la Comunicación Educativa), se ha entrenado a mucho personal en Tecnología Educativa y Comunicación Educativa y Cultural, a través de talleres y módulos, con la posibilidad de acceder a una maestría en Tecnología Educativa.
- b) Publicaciones. Se han realizado en América Latina, tanto en español como en portugués, más de 400 libros sobre Tecnología Educativa. Además de publicaciones periódicas, siendo la más conocida la Revista de Tecnología Educativa de la OEA, que tiene su sede en Santiago de Chile, y como director a C. Chadwick.

- c) T.V. y radio educativa. En 1973 existían 14 sistemas de t.v. Educativa en Latinoamérica. La Radio educativa contaba con más de 70 programas.
- d) Material audiovisual e impreso. Se crearon un sinnúmero de proyectos que transmiten información a través de material visual combinado con audio. Se diseñaron materiales impresos empleando la técnica de instrucción programada.
- e) Educación a distancia. Aunque se ha traducido en diferentes modalidades, no deja de ser una propuesta derivada de la tecnología educativa.

Es así que las bases teóricas de esta corriente están representadas por autores como: B. F. Skinner, R.F. Mager, B.S. Bloom, F. S. Keller, Ausubel, J. J. Bruner, C. Chadwick, Gagné. Estos autores fundamentándose en algunas teorías conductistas y cognoscitivistas; en la teoría general de sistemas y en modelos de comunicación y administración empresarial, han generado, a partir de su aproximación neopositivista y experimentalista, un conjunto de categorías teóricas y de técnicas, que han tenido amplia difusión en el medio educativo gracias al apoyo de instituciones internacionales relacionadas con la educación, como la UNESCO y la ALPRO.

De esta manera, empiezan a proliferar en el ámbito educativo principalmente durante la década de los 70, una

serie de eventos (cursos, seminarios, congresos, foros, programas de formación docente, etcétera) que tienen como base la Tecnología Educativa, con la intención de preparar a los docentes en aspectos tales como: enseñanza programada, sistema de instrucción personalizada, microenseñanza, elaboración de pruebas de rendimiento, elaboración de planes y programas de estudio por objetivos de aprendizaje. Esta última modalidad fue quizá la que tuvo mayor difusión en todo el sistema educativo nacional. Consistió únicamente en la elaboración de cartas descriptivas.

En la Tecnología Educativa se privilegia la utilización de técnicas, instrumentos y medios educativos, con la finalidad de aumentar la eficiencia en el proceso de enseñanza-aprendizaje, entendido el aprendizaje como un cambio de conducta observable (producto), medible y posible de ser alcanzado a través de acciones determinadas, o sea la "estrategia tecnológica" (organización de técnicas e instrumentos para moldear la conducta del alumno). Es decir, se centra la atención en el "cómo" enseñar y en el producto obtenido (conducta observable), no importando mucho "el qué" y el "para qué", no se cuestiona ni la teoría, ni el contenido, ni se revisa el proceso, y mucho menos la finalidad.

En este periodo de auge de la Tecnología Educativa surge en la UNAM la utilización de la computadora, principalmente para resolver y "mejorar" el problema de la evaluación, haciéndola más "objetiva", y así tender a mejorar el rendimiento y elevar la eficiencia y el nivel académico de los estudiantes; se utiliza como control estadístico, con una enorme serie de correlaciones que intentaron ser explicativas, pero se perdieron en un cúmulo de información que no ayudó en mucho a los docentes y mucho menos a los estudiantes. También se le empleó para la creación de un banco de reactivos utilizado para la elaboración de exámenes de opción múltiple, con la intención de darle mayor objetividad a la medición de los aprendizajes e ir perfeccionando el instrumento. Ha llegado incluso a emplearse en los exámenes profesionales tanto en la elaboración, como en su aplicación y en la calificación (v.gr. Facultad de Medicina y Veterinaria).

Paralelamente al uso de la computadora surgen los circuitos cerrados de T.V. (Facultad de Contaduría, Odontología, Psicología, etcétera) con la finalidad de optimizar los resultados de la educación a la manera de la propuesta empresarial, planteada en términos de inversión y eficacia; quiso extrapolarse

al campo educativo.

Fue así que la mayoría de los proyectos, programas, planes, etcétera, de formación de profesores en la UNAM, estaban contemplados desde el enfoque de la Tecnología Educativa, pudiendo señalarse como aspectos muy concretos en este auge los siguientes:

- Revisión y reestructuración de planes y programas de estudio por objetivos de aprendizaje (Bloom y Mager), siguiendo los criterios de H. Taba y R. Tyler, en varias Escuelas y Facultades (Facultad de Medicina, Facultad de Contaduría y Administración, Facultad de Veterinaria, Facultad de Ingeniería, etcétera, sin contemplar ni cuestionar aspectos tan fundamentales como la inserción de la práctica profesional en la sociedad; la vinculación teoría-práctica, método-contenido y sujeto-objeto, la concepción de aprendizaje y de conocimiento, etcétera.
- Estructuración del contenido a partir de criterios lógicos o cronológicos en forma de enormes listas de temas detallados, fragmentados, desvinculados de la realidad y de otros conocimientos, en los que subyace una concepción de aprendizaje como mera transmisión de contenidos, en forma enciclopédica, exhaustiva y sobre todo, memorística; en donde no se consideró el análisis

sis epistemológico del contenido, -lo cual permitiría detectar conceptos medulares o problemas ejes desencadenantes y estructurantes del aprendizaje, que posibilitan la multidisciplinariedad o la interdisciplinariedad, con una visión totalizadora del conocimiento.

- Planeación de situaciones de aprendizaje, o sea la organización de actividades e instrumentos de apoyo para lograr el aprendizaje en los estudiantes, (conductas observables y medibles), con un enfoque individualista, eficientista; centrado en el uso de las técnicas por sí mismas; no se cuestiona la relación del sujeto con el objeto de conocimiento y por tanto el papel que juegan el docente y los alumnos en esta relación. No se percibe el conocimiento como algo que se construye a partir de las actividades individuales y sobre todo de la confrontación de la información en grupo, por la riqueza que constituye la interacción humana.
- Evaluación Educativa. En su concepción sistémico lineal de: insumo - proceso - salida - retroalimentación. Con el empleo de técnicas psicométricas: exámenes objetivos, escalas estimativas, etcétera, y del método estadístico (evaluación por norma),

concepción de aprendizaje que se maneja en Tecnología Educativa. Obviamente no se contemplan otras posibilidades, como la evaluación entendida como proceso y como parte de la revisión grupal de la tarea y de la construcción del conocimiento, actividad que posibilita la confrontación de esquemas referenciales; como una posibilidad de evidenciar que se aprende tanto un contenido como la forma de relacionarse con el mismo; la autoevaluación; el análisis de las implicaciones sociales de las calificaciones y el título, etcétera.

- Capacitación docente. En su concepción empresarial de formación de recursos humanos, con cursos de Tecnología Educativa, Sistematización de la Enseñanza (Elaboración de objetivos y pruebas objetivas de rendimiento escolar, diseño de planes, enseñanza programada, etcétera, laboratorios o talleres de micro-enseñanza, cursos de T.V. educativa, de elaboración de materiales audiovisuales, etcétera omitiendo el análisis de la práctica docente como práctica social, al examen de las concepciones que subyacen en ese enfoque de capacitación docente y la vinculación investigación-docencia.

Es de destacar que estas acciones específicas no parten la mayoría de las veces de una concepción explicitada

de: aprendizaje, conocimiento, hombre, docencia, universidad y sociedad.

Conceptos éstos que representan la base del análisis y el replanteamiento en la búsqueda de opciones que superen la propuesta de la Tecnología Educativa.

2.2.2 Formación de profesores en marcos diferentes de la Tecnología Educativa.

El movimiento de la Tecnología Educativa tuvo una clara penetración en todos los terrenos y niveles educativos nacionales, sin embargo, a pesar del apoyo que le brindaron ciertas instituciones (y.gr. ANUIES) y autoridades, no logró dar respuesta a los problemas que se planteaban los profesores en su práctica cotidiana, ni cubrir las finalidades que se señalaron al proponer programas o eventos para formar a los docentes universitarios, entre las que se pueden mencionar:

- la necesidad imperante de formar profesores que atendieran a una población escolar que se había multiplicado por la creciente expansión de la matrícula, a partir de los años 70.
- elevar el nivel académico en las universidades, ya que se consideraba que había sufrido un no-

table abatimiento.

Ante esta situación en algunas instituciones de la UNAM, entre las que podemos señalar: ENEP Iztacala, ENEP Aragón y CISE, se buscaron nuevas opciones que como en todo comienzo resultaron ser una serie de propuestas que no siempre fueron muy afortunadas, ya que en ocasiones no sostenían una coherencia entre la concepción o enfoque teórico, la organización curricular y la instrumentación (coherencia interna). Sin embargo, lo importante de estos intentos es que a partir del cuestionamiento acerca de lo que se había establecido, se avanzó, no sin dificultad y tropiezos. Es así que en el replanteamiento de dichas propuestas referidas a la formación de profesores empezó a contemplarse la necesidad de establecer ciertos vínculos entre los cuales podemos señalar:

- la ubicación y el contexto histórico, sociopolítico, económico y cultural de la docencia y de todo lo que ella implica;
- la necesidad de aportar y consolidar aspectos teórico-metodológicos que sirvan de apoyo a proyectos más consistentes y que incorporen una visión totalizadora de la docencia y de la realidad;
- la articulación entre el contenido de la formación disciplinaria específica y el contenido pedagógico-didáctico, con la intención de superar acciones me-

ramente tecnológicas-instrumentales;

- la necesidad de vincular toda opción curricular a una propuesta de formación de profesores, ya que es a través de los docentes que se concretan las propuestas curriculares. Todos los docentes de una institución deberán conocer ampliamente la organización curricular, los fundamentos que la sustentan, el enfoque que subyace, qué tipo de práctica profesional propicia, la estructura conceptual y metodológica y sólo en la medida en que lo conozca podrá hacer una práctica docente coherente con la propuesta curricular;
- la vinculación docencia-investigación, tanto a nivel de discurso de autoridades universitarias, como de acciones concretas que empiezan a plasmar esta concepción;
- organización de los programas de formación de profesores por áreas de conocimiento más abarcadores y no simples temas desintegrados y parcializados.

Algunos de estos planteamientos tienen como sustento teórico el Análisis Institucional, una nueva visión de la Psicología Social basada fundamentalmente en el Psicoanálisis y el Materialismo Histórico. Por ello, estas propuestas, que rebasan las de la Tecnología Educativa, bus

can cambios de forma y de fondo, que incidan en la transformación de la relación pedagógica, a partir del análisis amplio de conceptos como: docencia, aprendizaje, hombre, conocimiento, universidad, etcétera, ubicados en un contexto histórico-social que posibilite la reestructuración de la práctica docente.

En este sentido la experiencia del Centro de Investigaciones y Servicios Educativos en lo relativo a formación de profesores universitarios, es interesante.

Es de destacar que el marco teórico, así como la organización curricular de los subprogramas (c.fr. cap. I) y los programas de los cursos fueron elaborados por todos los profesores e investigadores de la dependencia, en seminarios de discusión académica, lo que representó un enorme valor, porque además de establecer bases comunes de un marco de referencia, aseguró la continuidad del proyecto a pesar de situaciones institucionales que en un momento dado podrían haberlo destruido.

Tanto el subprograma de Formación para el Ejercicio de la Docencia, como el de Formación de Recursos Humanos para la Docencia y la Investigación Educativa son propuestas muy completas y diversificadas teóricamente.

Se explicita un marco teórico de sustentación, se incor

pora el uso de metodologías y técnicas como complemento de la teoría; como parte medular de la organización curricular, se incluye la investigación que intenta cubrir los niveles epistemológico, teórico, metodológico e instrumental. El estudio de la docencia se contempla desde tres áreas de conocimiento: Psicología, Sociología y Didáctica.

La metodología de trabajo empleada con los docentes es el aprendizaje grupal, que retoma algunos aspectos teóricos y técnicos de los Grupos Operativos.

Las modificaciones que han ido sufriendo los subprogramas se refieren a la organización curricular, a la revisión de los paquetes didácticos, y a la organización del contenido, estas modificaciones se han hecho a partir de las evaluaciones de los cursos y de los subprogramas en general.

Otra experiencia interesante dentro de la UNAM la constituye la realizada en la Escuela Nacional de Estudios Profesionales de Iztacala, por el Departamento de Pedagogía que se inició desde el año de 1975. Este departamento se creó paralelamente al surgimiento de la institución, lo que permitió que participara en la elaboración de los Planes Modulares (Psicología, Medicina, Biología).

El apoyo y la asesoría que prestó a los docentes estuvieron relacionados con la problemática que surgió a partir de la organización curricular por módulos. Uno de los aspectos sustanciales fue el de los contenidos, que implicaba estructurarlos en cada módulo a partir del concepto de interdisciplinariedad. Asimismo, había que replantear las experiencias de aprendizaje, en tanto que el nuevo currículo implicaba un cambio metodológico. Es decir, los aspectos centrales abordados por los docentes y los pedagogos fueron: noción de currículo, de actividad y de contenido.

Un aspecto importante de las acciones de este departamento, es el hecho de que las propuestas de formación de profesores en el área pedagógico-didáctica fueron elaboradas a partir de la problemática detectada en la práctica cotidiana de los docentes. Se diseñan dos programas: uno de desarrollo de la concepción modular del currículo, y otro de capacitación pedagógica, con tres opciones: capacitación básica en didáctica, formación básica especial y maestría en enseñanza superior en ciencias de la salud.

Otro aspecto importante que hay que destacar del trabajo realizado por este departamento se refiere al intento de vincular la formación disciplinaria de los docentes con la formación pedagógico-didáctica, ya que con bastante frecuencia se presentan disociados en los progra-

mas de formación docente.

Este aspecto se concretó en el trabajo conjunto realizado por "especialistas" y "pedagogos" en la construcción de las estructuras conceptuales y metodológicas de los módulos.

CAPITULO III

PROPUESTA DE FORMACION Y ACTUALIZACION DOCENTE.

3.1 Panorama actual de la docencia en el CISE.

Después de más de 10 años de trabajo continuo en la formación de profesores, primero en el Centro de Didáctica y posteriormente en el CISE, a partir de la construcción de un proyecto en el que participó todo el personal académico, tanto en las reflexiones y elaboraciones teóricas como en la confrontación de las mismas con los profesores participantes en los diferentes cursos, ya fueran de la UNAM o de otras instituciones educativas nacionales y extranjeras. Este trabajo, que es nuestro quehacer cotidiano, permitió cuestionar y revisar los planteamientos iniciales y de esta forma, construir el proyecto académico que actualmente sustentamos.

Hasta el momento, en el CISE, el Programa de Docencia está integrado por tres subprogramas:

- A. Formación y Actualización en la práctica educativa.
- B. Especialización para el ejercicio de la docencia.
- C. Formación de personal académico para la Docencia y la Investigación Educativas.

A. Formación y Actualización en la Práctica Educativa.

Tiene como objetivo propiciar entre el personal docente, un proceso de formación y actualización en la práctica educativa a través del estudio de aspectos de la educación relacionados

con la didáctica, la comunicación, la planeación, la evaluación, que le permita comprender y analizar su práctica. - Está constituido por diversos cursos, talleres y seminarios que abordan diferentes problemas y temas del quehacer educativo. Tienen una duración que varía entre 40 y 80 horas.

Los profesores pueden optar por uno o varios eventos que sean de su interés, no hay una secuencia, el único requisito que se pide para la mayoría de éstos, es que el primer curso que se tome sea el de Didáctica General, esto por algunas de las siguientes razones:

- a) que los docentes comprendan los fundamentos teóricos que sustentan estos eventos, principalmente las concepciones de docencia y aprendizaje.
- b) que conozcan y vivan la propuesta metodológica basada en el aprendizaje grupal y lo que esto implica.
- c) que tengan una visión panorámica de las diferentes tendencias de la didáctica que han prevalecido en la educación superior y sus implicaciones en la práctica docente.
- d) que valoren el compromiso que conlleva el ejercicio de la docencia y sus implicaciones sociales e ideológicas.

Se ofrece a personal académico en ejercicio ya sea de asignatura, medio tiempo, tiempo completo; de nivel medio superior y superior, tanto de la UNAM como de otras instituciones per

tenecientes a estos niveles educativos.

B. Especialización para el Ejercicio de la Docencia.

Este subprograma tiene como objetivo central contribuir a la profesionalización de la docencia, entendida ésta como el proceso por medio del cual el docente adquiere una formación teórica, metodológico-instrumental para ejercerla, estudiarla y transformarla.

Se busca que la docencia se desarrolle científicamente; es decir, que se convierta a la vez que en práctica, en objeto de investigación, en una permanente confrontación entre teoría y práctica.

Forma a los participantes para caracterizar y reflexionar sobre su práctica docente, ubicándola dentro de un contexto histórico social; así como también para detectar los problemas inherentes del proceso enseñanza-aprendizaje y sus causas, tanto a nivel del aula, del currículum y de la institución, con el fin de elaborar propuestas de solución.

La estructura de este subprograma comprende dos eventos de carácter globalizador; uno tiene lugar al inicio del mismo y, el otro, a su término. Comprende, además, un evento sobre la investigación educativa y tres que corresponden a perspectivas o enfoques del conocimiento educativo.

Cada una de las unidades tiene un orden secuencial y una duración de 80 horas, y en su conjunto el subprograma abarca 480 horas. Se lleva a cabo en dos sesiones semanales de cuatro horas cada una; en turno matutino, de 9 a 13 horas o vespertino, de 16 a 20 horas.

Para la participación en este subprograma se exige mayor disponibilidad de tiempo, ya que no sólo implica la asistencia a las sesiones de trabajo, sino, además, estudio de los materiales de apoyo, la realización de ejercicios, trabajo extra-aula, etcétera.

C. Formación de personal académico para la docencia y la investigación educativa.

Este subprograma tiene como objetivo formar personal académico con un enfoque interdisciplinario que les permita abordar de manera sistemática y científica, los problemas de la educación, particularmente los relativos al sistema universitario. Pretende, al mismo tiempo, coadyuvar a la resolución de algunos problemas de la educación superior, propiciando la formación de formadores de personal docente, así como la formación de investigadores en el campo educativo, tanto en sus aspectos teóricos como prácticos.

Este subprograma está dividido en dos etapas: la primera, teniente a la formación para la práctica de la docencia, y la segunda para la investigación educativa, cubre en su totalidad

880 horas. Hasta el momento sólo se ha ofrecido a becarios que están dedicados de tiempo completo.

Con este subprograma se busca, la autosuficiencia de las instituciones para atender sus particulares necesidades y problemas educativos, y en ese sentido su realización tiene características que lo distinguen de los otros dos. Se reciben equipos de académicos con dedicación exclusiva al subprograma.

Al analizar los tres subprogramas, nos encontramos con dos situaciones muy definidas, vemos que el primero de ellos es bastante flexible, los profesores pueden llevar uno o más cursos, según sus intereses y posibilidades; sin embargo, el acceso a los otros dos es más limitado, por exigir mayor disponibilidad de tiempo para el trabajo extra-aula, lecturas, ejercicios, -trabajos, etcétera.

La posibilidad de flexibilidad se limita aún más en el subprograma C, ya que definitivamente sólo a través de un programa de becas es factible cubrirlo.

Por estas razones, la situación laboral del personal académico es algo que no puede dejarse de lado en toda propuesta de formación y actualización docente ya que, siendo una realidad que sólo el 13% del personal académico es de tiempo completo y el 70 % es de asignatura, pensamos en otra propuesta de formación para el personal docente de la UNAM que se adecue más a la realidad que confrontamos en este momento.

3.2 Carácter específico de una propuesta dentro del programa de docencia del CISE.

La experiencia recopilada hasta el momento nos muestra que - la propuesta del Subprograma A tiene que ser reconsiderada. Pensamos que los docentes que sólo toman uno o dos cursos sueltos, se inician, apenas, en un proceso de toma de conciencia de lo que implica la docencia como práctica social, la - responsabilidad que conlleva, la necesidad de replantear la forma de hacer docencia y de buscar nuevas opciones que superen el empirismo y la improvisación. Es decir, en este sentido, que se desencadena un proceso de cuestionamiento. Siendo además coherentes con la concepción de aprendizaje que sustentamos, entendiéndola como un proceso, como una movilización - de esquemas referenciales a partir de la confrontación de los mismos en las discusiones en grupo, no se puede sostener que a partir de un solo curso se dé este proceso en toda su magnitud, sino que es un punto de partida para que los participantes reflexionen sobre su práctica docente.

De estas y otras reflexiones se desprende la propuesta motivo de este trabajo, la que se presenta a continuación:

Introducción a la Formación de Docentes.

Tiene como objetivo propiciar una formación teórico-metodológica, en áreas específicas del conocimiento (didáctico, psicopedagogía, planeación, socio-histórica, investigación y comunicación educativa), al profesor en ejercicio de nivel medio superior y superior, que le permita introducir modificaciones fundamentadas en su práctica docente, a partir de anali

zar la misma como una práctica social multideterminada y que tiene diferentes enfoques e implicaciones trascendentes.

Integrado por varios eventos organizados en paquetes.

Paquete 1 Aspectos Didácticos de la Docencia.

- Curso de Didáctica General	48 horas
- Taller de Elaboración de Programas de Estudio	56 horas
- Curso de Evaluación Educativa	56 horas
- Curso de Adolescencia y Aprendizaje	56 horas

T o t a l : 216 horas

Este paquete estaría dirigido a profesores en ejercicio de nivel medio superior y superior que se plantee entre otros, los siguientes cuestionamientos: ¿qué es la docencia? ¿cómo elaborar un programa de estudios? ¿cómo realizar la evaluación en forma más justa y coherente? ¿cómo promover aprendizajes en los estudiantes? ¿qué procedimientos didácticos - emplear para promover al aprendizaje? ¿qué particularidades hay que contemplar en el trabajo con adolescentes? etcétera, es decir, que su intención y preocupación estarían centrados, particularmente, en aspectos didácticos de la docencia. Dado que nuestro interés es que el profesor aborde a la docencia - como una totalidad compleja y con múltiples determinaciones, la propuesta rebasa lo meramente instrumental, de tal manera

que, a partir de la lectura de documentos, discusiones en grupo, planteamiento de dudas, divergencias, etcétera, se analicen los planteamientos teórico-metodológicos que subyacen en cualquier forma de realizar la actividad docente y al tener conciencia de ello, poder develar las implicaciones de las opciones que elija o que le sean impuestas institucionalmente, y actuar consecuentemente de acuerdo a sus propias convicciones o a las condiciones particulares que tal vez - tenga que aceptar en determinados momentos.

Paquete 2 Aspectos Psicopedagógicos de la Docencia.

- Curso de Didáctica General	48 horas
- Curso de Teorías del Aprendizaje	56 horas
- Curso de Adolescencia y Aprendizaje	56 horas
- Curso de Coordinación de Grupos de Aprendizaje	56 horas
	<hr/>
T o t a l :	216 horas

Este paquete se ofrecería a profesores en ejercicio de nivel medio superior y superior que están interesados tanto en analizar el tema de la adolescencia, con sus implicaciones, características y determinaciones, como en aquellos problemas referidos a la coordinación del aprendizaje, la dinámica grupal y el trabajo del aula en general.

La propuesta que se maneja en este paquete es la del aprendizaje grupal que implica la construcción de un marco teórico a partir de la recuperación de los elementos teóricos analizados en los tres primeros cursos y en la revisión y análisis de la propia práctica docente, confrontada a su vez, con la experiencia concreta del proceso grupal que se vive durante el desarrollo de todos los cursos que conforman dicho paquete.

Abordar la adolescencia y el aprendizaje en esta perspectiva, implica rebasar el señalamiento de un mero enfoque psicológico, ya que se está partiendo de la fundamentación del aprendizaje grupal, de la coordinación de grupos de aprendizaje, de la necesaria explicitación de las diferentes interpretaciones y enfoques sociales, didácticos y psicológicos de la adolescencia, así como del sinnúmero de implícitos del proceso enseñanza-aprendizaje.

Así pues, la construcción de este marco teórico se inscribe en el análisis del contexto profesional específico de los participantes en la medida que recupera su experiencia vivencial como docentes, y se convierte en centro de análisis y reflexión del trabajo grupal.

Paquete 3 Planeación y Educación.

- Didáctica General	40 horas
- Seminario de Planeación Prospectiva	60 horas
- Seminario de Planeación Académica	56 horas
- Seminario de Teoría Curricular	56 horas
- Taller de Elaboración de Programas de Estudio	56 horas
T o t a l :	268 horas

Este paquete estaría dirigido a profesores en ejercicio de nivel medio superior y superior, así como a grupos de profesores que realicen labores académico-administrativas en sus instituciones y que estén abocados a la elaboración o reestructuración de planes y programas de estudio, o bien que se encuentren desempeñando alguna función en los órganos pertinentes de formación de profesores. Esta serie de eventos tienen como finalidad el análisis de la posibilidad del cambio institucional, a partir del método particular de la planeación prospectiva, para que los docentes tengan elementos de reflexión y metodologías para interpretar las acciones a nivel de política educativa oficial y de la política particular de cada centro educativo, estén normando y orientando en lo general la vida de las instituciones de nivel superior. Esto, con la intención de posibilitar un análisis del proceso de planeación académica de sus propias instituciones, así

como, de los aspectos teórico-metodológicos del modelo vigente, lo que permitirá buscar opciones que comprendan a lo académico como un proceso de planeación integral y participativo.

Este proceso de análisis puede conducir a la revisión de los supuestos teórico-metodológicos que subyacen en toda organización curricular que a fin de cuentas es la respuesta al tipo de sociedad que se trata de conservar o modificar.

Todas estas políticas globales y aspectos teóricos, llegan a concretarse en los programas de estudios particulares de todos los eventos que conforman un plan de estudios, hecho que el profesor ha de tener muy presente, a fin de establecer la relación entre sociedad, currículo, práctica profesional, - contenidos, metodología de la enseñanza, etcétera.

Paquete 4 Investigación Educativa.

- Curso de Didáctica General	40 horas
- Seminario de corrientes del pensamiento social en la educación	56 horas
- Seminario de Metodología de la Investigación	56 horas
y como optativos los siguientes:	
- Seminario de Elaboración de Proyectos de investigación en el área educativa	80 horas
- Seminario de Investigación Acción y Práctica Educativa	56 horas
T o t a l :	208 horas

Este paquete estaría dirigido a profesores de nivel medio superior y superior y de preferencia a grupos de profesores de una institución, que se planteen como posibilidad integrar un grupo de trabajo dentro de su dependencia para realizar investigaciones en las que intervengan durante todo el proceso, con la finalidad de llegar a tomar decisiones -o por lo menos de que sus propuestas puedan ser tomadas en cuenta-, y que contribuyan a generar cambios significativos en la institución.

El paquete pretende introducir a los participantes en la problemática de la investigación educativa, entendida como pro-

ceso de formación, actividad de aprendizaje e instrumento de indagación de la docencia. Docencia e investigación son procesos inseparables, de ahí que en el desarrollo de los eventos de esta propuesta se tiene como tarea sensibilizar y formar a los docentes en la detección y planteamiento de problemas de la práctica educativa factibles de investigar.

El considerar a la investigación como una parte significativa del trabajo educativo implica además una de las posibilidades de romper una disociación frecuente en el sistema educativo nacional, por un lado, los que investigan, planean y diseñan las acciones y, por otro, los que las instrumentan. Los que realizan directamente la práctica educativa son los que pueden generar y desarrollar estudios que lleven a la toma de decisiones con respecto a la labor que desempeñan.

Los eventos están organizados de tal manera que los participantes puedan abordar los aspectos teórico-metodológicos de la investigación, aprendan a investigar haciendo investigación, analicen investigaciones educativas completas destacando el proceso y por último, tengan acceso a una asesoría de investigadores del CISE o de otras instituciones.

Paquete 5 Comunicación Educativa.

- Curso de Didáctica General	40 horas
- Curso de Comunicación Educativa	56 horas
- Curso de Análisis de Mensajes	56 horas
- Taller de Guionismo	36 horas

y como opción el participante seleccionará uno de los siguientes talleres de acuerdo a las necesidades, o bien los dos si son de su interés

- Taller de Elaboración de Materiales Audiovisuales	56 horas
- Taller de Producción de T.V. Educativa	100 horas

T o t a l : 344 horas

Este paquete se ofrecería tanto a profesores en ejercicio de nivel medio superior y superior, como a investigadores en el campo de la comunicación y, a personal relacionado con labores de extensión que estén interesados en manejar elementos teórico-metodológicos para analizar y comprender el fenómeno de la comunicación en su totalidad, así como distinguir las características de la comunicación educativa en un sentido amplio.

A partir del desarrollo de los diferentes eventos que integran este paquete los participantes tendrían elementos para

analizar su práctica de la comunicación en el aula o fuera de ella, y definir cómo se articulan los diversos lenguajes en la práctica educativa.

Otros aspectos importantes que se trabajarían en los diferentes cursos y talleres son: el análisis de los mensajes educativos, tanto en su forma como en su contenido; la elaboración de contenidos educativos en distintos medios de comunicación; criterios para seleccionar los medios más adecuados a las situaciones educativas y las técnicas para producir mensajes audiovisuales.

Es decir, este paquete ofrece una serie de fundamentos teóricos para explicar el proceso de la comunicación, a la vez que aporta elementos para el desarrollo o mejoramiento de conocimientos y habilidades técnicas para poner en práctica ese bagaje teórico en aspectos muy concretos relacionados con el proceso enseñanza-aprendizaje dentro del aula, actividades de extensión y procesos de investigación.

A continuación se describen cada uno de los eventos que integran los cinco paquetes, a fin de proporcionar una idea más amplia de la propuesta.

Introducción a la Didáctica General (curso, 48 horas).

Se pretende que los profesores, a partir de una conceptualización de la enseñanza y del aprendizaje, se adentren en la complejidad de la docencia y del papel que juegan tanto los docentes como los alumnos, en el proceso de aprendizaje. A partir de los elementos teóricos analizados, los participantes se abocan a la reestructuración o elaboración de una unidad didáctica del programa escolar a su cargo.

Elaboración de Programas de Estudio (taller, 56 horas).

En este taller se pretende que los participantes trabajen en los problemas didácticos vinculados con su práctica docente cotidiana, a partir del análisis y estudio de una metodología para la elaboración de programas de estudio y de la instrumentación didáctica de los mismos.

Evaluación Educativa (curso, 56 horas).

Se pretende que los participantes, a partir de la reflexión sobre su experiencia tanto estudiantil como docente, analicen las implicaciones sociales e individuales de la evaluación. Asimismo, que estudien y analicen los fundamentos teóricos e instrumentales de la misma, que les permitan la ela-

boración de un plan de evaluación para el programa de estudio de su materia y la construcción de los instrumentos evaluativos pertinentes.

Adolescencia y Aprendizaje (curso, 56 horas).

Se propone analizar algunas de las características psicosociales de la adolescencia, y de la significación de esta etapa, tanto a nivel de l propio proceso de crecimiento y desarrollo como a nivel sociocultural. De este análisis se intentará derivar algunas pautas del trabajo docente con adolescentes.

Teorías del Aprendizaje (curso, 56 horas).

Se analizan los planteamientos teóricos acerca del aprendizaje que sustentan tres de las principales corrientes psicológicas, a saber: la Neoconductista, la Cognositivista y la Psicoanalítica, con el fin de que los profesores participantes revisen críticamente su práctica docente, a partir de los planteamientos de cada uno de ellos.

Coordinación de Grupos de Aprendizaje (curso, 56 horas).

Su propósito es ofrecer a los profesores participantes, a partir de los principales aportes de la dinámica de grupos y de los grupos operativos, opciones para la coordinación de los grupos de aprendizaje.

Planeación Prospectiva (seminario, 60 horas).

Este curso pretende que los participantes conozcan y reflexionen sobre los fundamentos teóricos y metodológicos de la planeación prospectiva enfocando su atención en la Educación Superior, así como la formulación de sus posibles y deseables escenarios. Asimismo se analiza el modelo, enfoque y lineamientos centrales de la planeación universitaria a partir del análisis de las causas y efectos económicos y académicos del proceso de planeación institucional y sus perspectivas.

Planeación Académica (seminario, 56 horas).

El objetivo del curso es promover entre los participantes el análisis y la reflexión del proceso de planeación académica de la institución educativa a la que pertenecen. Se pretende que estudien los fundamentos teórico-metodológicos, para que puedan elaborar alternativas viables que contemplen a lo académico como un proceso de planeación integral y participativo.

Análisis Curricular (seminario, 56 horas).

En este seminario se pretende proporcionar una visión integrada de la complejidad de los elementos y de las etapas que entran en juego en el análisis crítico del currículum; de sus vinculaciones con la sociedad, con la práctica profesional. Así como también de los fundamentos teóricos que

lo sustentan.

Se analizarán asimismo algunos modelos de organización curricular.

Corrientes del Pensamiento Social en la Educación (seminario, 56 horas).

En este seminario se abordan algunos de los fundamentos teóricos de la educación que definieron el Funcionalismo y el Marxismo, para ello se revisarán las principales características del Funcionalismo en la educación y las principales características y tendencias en la educación del Marxismo: la teoría de la Reproducción y las tendencias de las contradicciones y espacios dentro del ámbito educativo.

Es indudable que en toda propuesta educativa subyace implícita o explícitamente la teoría como forma de interpretación social.

Metodología de la Investigación (seminario, 56 horas).

Este seminario introduce en el conocimiento de los problemas que implica la investigación, tanto en sus aspectos epistemológicos como en los metodológicos e instrumentales. La utilización de métodos y técnicas no puede aislarse de un contexto explicativo más amplio. Ante la inmensa diversidad de los aspectos susceptibles de investigarse, no hay métodos y soluciones únicos, sino opciones de búsqueda de aproximación a realidades complejas y heterogéneas.

Durante este evento los participantes irán construyendo un anteproyecto de investigación sobre su práctica educativa.

Elaboración de Proyectos de Investigación en el Area Educativa (seminario, 80 horas).

En este seminario se profundizará en los aspectos epistemológicos y teórico-metodológicos de la investigación educativa, sobre todo a partir del análisis de investigaciones educativas elaboradas en México, tanto terminadas como en proceso. En ellas se enfatizará el análisis de cinco niveles de conocimiento: epistemológico, teórico, metodológico, técnico e instrumental, haciendo énfasis en el proceso, en donde lo importante no es sólo el contenido sino señalar problemas, obstáculos, soluciones encontradas a éstos, etcétera.

Como segunda actividad se desarrollarán los proyectos de investigación planteados en el seminario de Metodología de la Investigación, con la asesoría * individual y grupal en la que cada equipo y/o participante discute tanto los aspectos teórico-metodológicos y técnicos de su investigación, así como los productos preliminares y las formas más convenientes para su exposición.

* Los asesores podrán ser investigadores del CISE o de otras instituciones.

Investigación-Acción y Práctica Educativa (seminario, 56 horas).

En este curso se pretende formar a los docentes como investigadores de su práctica-educativa, a partir del enfoque de las metodologías participativas, enfatizando en el método de investigación-acción.

Está dirigido principalmente a equipos institucionales.

Comunicación Educativa (curso, 56 horas).

Su propósito es que los participantes conozcan los principales conceptos, supuestos, proposiciones e hipótesis de las diferentes corrientes de estudio de la comunicación, igualmente intenta propiciar una reflexión acerca de los planteamientos de dichas corrientes en el análisis de la comunicación educativa en general y de la comunicación de los docentes en particular.

Análisis de Mensajes (curso, 56 horas).

Este curso va dirigido a quienes en la función docente o de extensión se valen de diversos lenguajes y medios para promover y compartir el avance del conocimiento. Ofrece elementos teóricos y metodológicos relacionados con la comunicación y los sistemas de signos, lenguajes y códigos para analizar cómo deben manejarse adecuadamente en el contexto educativo, para propiciar la actitud crítica y reflexiva ante los mensa

jes verbales, visuales y verbal-visuales que se presentan en el espacio social en que nos desenvolvemos.

Guionismo para Producción Audiovisual (taller; 36 horas).

El objetivo de este taller es proporcionar a los participantes los elementos necesarios para la elaboración de guiones educativos, tanto desde los aspectos organizativos y secuenciales fundamentados en la expresión técnica del lenguaje - utilizado para la producción audiovisual con énfasis en Televisión.

Producción de Materiales Audiovisuales (taller, 56 horas).

A través de este taller se pretende que los participantes conozcan los diversos recursos de carácter audiovisual, puedan manejar diferentes tipos de equipos y elaborar materiales audiovisuales, como apoyo a los cursos que ellos mismos imparten.

Producción de Televisión Educativa (taller, 100 horas).

Tiene como objetivo propiciar un espacio de reflexión acerca de las posibilidades de la televisión como medio de apoyo a la docencia, así como aprender a manejar los instrumentos técnicos que permita el mejor aprovechamiento de la televisión como recurso para la educación.

Este evento está dirigido preferentemente a profesores de la UNAM y de otras instituciones de educación superior que trabajan en dependencias que cuentan con instalaciones de cir - cuito de televisión.

C o n c l u s i o n e s

- La experiencia en formación de profesores en el CISE, ha demostrado que uno o dos cursos sueltos no logran proporcionar a los docentes elementos suficientes para introducir modificaciones sustanciales en su práctica docente.

Por lo anterior, la propuesta que en este trabajo se plantea de ofrecer paquetes integrados por 4 ó 5 eventos, es equivalente a una especialización en una área específica de la docencia, de acuerdo a intereses y necesidades tanto individuales como institucionales.
- La propuesta motivo de este trabajo, está sustentada en la concepción de que la formación de docencia debe recuperar como espacio colectivo la ubicación y contextualización histórica y socio-política, económica y cultural del profesor, la docencia, la formación docente y el proceso de enseñanza-aprendizaje, lo mismo que su situación coyuntural e institucional.
- La integración de los paquetes que conforman esta propuesta está pensada no como una traspolación de modelos teóricos dados a realidades acabadas, sino como espacios colectivos de análisis y crítica de la práctica docente en el contexto de la institución en donde se aplique.

- La formación de profesores de niveles medio superior y superior es un problema complejo que no está resuelto, si bien es cierto que han surgido varias propuestas para esta formación, ninguna podría considerarse como acabada. Lo importante sería replantearlas a la luz de un análisis cuidadoso en cuanto al enfoque, concepciones teóricas que las fundamentan, viabilidad de las mismas, resultados obtenidos, seguimiento de egresados, etcétera.

- La formación de profesores se ha considerado como sinónimo de capacitación, en un sentido instrumental, más no de análisis de la práctica docente como práctica social con todas sus implicaciones; en la perspectiva de plantear opciones que la modifiquen de modo trascendental para responder a las necesidades de los profesores.

- Si bien es cierto que en algunas instituciones de la UNAM, se ha intentado la formación de los docentes, no existe una política general unificada que la propicie, la fundamente y la respalde, razón por la cual coexisten distintas concepciones y enfoques y experiencias de diferentes alcances.

- Mientras la formación de profesores no sea una política institucional efectiva se corre el riesgo de que las propuestas existentes se diluyan sin poder incidir en accio-

nes concretas dentro de las instituciones, ya sea de planeación, de revisiones de planes y programas de estudios, de proyectos de investigación y de manera fundamental en el proceso enseñanza-aprendizaje que coadyuve a la superación de los niveles académicos.

- La profesionalización de la docencia no sólo implica un mejoramiento o superación en el trabajo académico, sino conlleva la necesaria revisión de las condiciones laborales del personal académico que posibiliten un avance en cuanto a evitar la explotación del trabajador intelectual.

BIBLIOGRAFIA

- AGUIRRE, M. E. Análisis Histórico de la Transferencia de la Tecnología Educativa en Foro Universitario No. 5. Abril 1981, pp. 55-57.
- ARREDONDO, M. La Formación del Personal Académico en Perfiles Educativos No. 7. enero-marzo 1980, CISE, UNAM.
- BARABTARLO, A. y THEESZ, M. Algunas consideraciones sobre la investigación - acción y su aplicación en un país capitalista dependiente; la formación de profesores en México, en Foro Universitario No. 33, agosto 1983, p.p. 46-55.
- Cuadernos del Centro de Didáctica No. Especial. Enero-marzo 1977.
- CHADWICK, C. La Tecnología Educativa en la Década de los 70. Material empleado en el Segundo Programa de Formación de Recursos Humanos para la Docencia e Investigación Educativa, CISE, UNAM 1982-83.
- FERNANDEZ, H. y FURLAN, A. La formación del personal docente en la Escuela Nacional de Estudios Profesionales Iztacala, UNAM, en Perfiles Educativos No. 16, Abril-junio, 1982, CISE, UNAM.
- Folleto informativo de las actividades académicas del CISE, UNAM. Años 1978, 1979, 1981, 1982.
- FERNANDEZ, P. Planteamiento metodológico de la Tecnología Educativa en Foro Universitario No. 4, Marzo 1981, p. 58-68.
- Folleto del Programa de Capacitación de Recursos Humanos. CLATES, A. C. México, 1977, 1980.
- Folleto Informativos de los Programas de Formación de Personal Docente en Salud, CEUTES, UNAM, 1984-1985.
- Folleto informativo de las actividades académicas de la CNME, UNAM. Año 1977.
- FURLAN, A. y REMEDI, E. Discurso curricular, selección de la actividad, organización del contenido. Tres prácticas que se reiteran. Reflexiones sobre la experiencia en la ENEP-Iztacala (1975-1979). Ponencia presentada en el Seminario "Experiencias Curriculares en la última década", DIE, CINESTAV. IPN. Octubre, 1983.
- GARCIA, G. La educación como práctica social. Apuntes de teoría y práctica de la educación. Rep. Argentina. Edit. Axis, 1975.

- HIRSCH, A. La formación de profesores-investigadores en México. Dirección General de Intercambio Académico. UNAM. 1984.
- KURI, A. FOLLARI, R. Elementos para una crítica de la Tecnología Educativa. Ponencia presentada en el Simposio sobre Alternativas Universitarias. UAM-Azcapotzalco. 1980.
- MARIN, E. et. al. Consideraciones acerca de la Docencia Universitaria en Tópicos Educativos, Material de apoyo de uso interno del Plan A-36. Facultad de Medicina, UNAM. 1984.
- MELENDEZ, A. La educación y la comunicación en México en Perfiles Educativos No. 5, Nueva Epoca, pp-3-17. CISE. UNAM.
- PANSZA, M. PEREZ, C. y MORAN P. Fundamentación y operatividad de la didáctica. Editorial Guernica, México, D. F. 1985.
- PEREZ, C. Ma.G. Análisis sobre el Esquema Operativo de Planeación para el Desarrollo de la UNAM en Foro Universitario No. 32, julio 1983. pp. 61-70.